DOCUMENT RESUME

ED 373 916 PS 022 692

AUTHOR Treppte, Carmen
TITLE Planteamientos multiculturales en la educacion: una experiencia alemana. Studies and Evaluation Papers 14. (Multicultural Approaches in Education: A German Experience. Studies and Evaluation Papers 11).
INSTITUTION Bernard Van Leer Foundation, The Hague (Netherlands).
REPORT NO ISSN-0925-2983
PUB DATE Jul 94
NOTE 28p.; For English version, see ED 357 874. This paper is based on a speech presented at a conference held by the European Forum for Child Welfare (Hamburg, Germany, April 1992).
PUB TYPE Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE Spanish

EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Child Development; Cultural Context; *Cultural Differences; Educational Facilities; Ethnic Groups; Ethnic Relations; Foreign Countries; *Minority Groups; *Mothers; *Multicultural Education; Parent Participation; *Preschool Children; Preschool Education; Social Integration
IDENTIFIERS Germany; *Turks

ABSTRACT

This paper describes the development of Turkish Children and Mothers, a project designed to help 5-year-old preschoolers in the Ruhr Valley of Germany develop linguistic, motor, cognitive, and social abilities. The paper also describes various aspects of the project, including those that relate to maternal involvement, educational facilities, the needs of project participants, and cultural factors that should be considered when serving the ethnic Turkish minority that is adapting to German culture. Focusing on issues that arise from learning in a multicultural context, this paper provides numerous brief anecdotes to illustrate how cultural obstacles can be overcome. Contains 49 marginal notes citing one or more references. (HTH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 373 916

Fundación Bernard van Leer

Studies and Evaluation Papers

14

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Planteamientos multiculturales en la educación: una experiencia alemana

Carmen Treppte

Gelsenkirchen, Alemania

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
R. N. Cohen
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

La Haya, Países Bajos

BEST COPY AVAILABLE

PS 022692

Antecedentes editoriales

Este informe es la elaboración posterior a un discurso sobre educación multicultural pronunciado en la conferencia organizada por el European Forum for Child Welfare (EFCW – Foro Europeo para el Binestar del Niño) celebrada en Hamburgo en abril de 1992. (Un informe completo de esa reunión ha sido publicado por EFCW, Bruselas).

Este informe, por consiguiente, representa el primer exponente en idioma inglés sobre las experiencias de éste proyecto alemán.

La autora, Carmen Treppe, ha escrito profusamente en alemán sobre éste proyecto, publicando dos libros: *Lerner heisst ausch Brucken bauen*, Weinheim/Basel (Beltz Verlag), 1990, and *Das Fremde als Spiegel, Kolportagen zur interkulturellen Entwirrung*, Weinheim/Bazel (Beltz Verlag), 1992.

Acerca del autor

Carmen Treppte, aún siendo de descendencia alemana, creció en Turquía. Tras su regreso a Alemania, estudió Educación y Antropología en la Universidad de Marburg para luego desarrollar su trabajo en el campo de la educación multicultural. Actualmente es coordinadora del Proyecto Niños turcos y sus madres, realizado en una escuela en Gelsenkirchen, Alemania.

El Proyecto Niños turcos y sus madres

Desde 1985, la Fundación Bernard van Leer en conjunto con el Freudenberg Stiftung ha apoyado un proyecto en Gelsenkirchen, Alemania, enfocado a las familias inmigrantes turcas, cuyos compatriotas originalmente llegaron al país para trabajar en las minas de carbón y en la industria del acero. Hoy en día, estas minas están prácticamente cerradas y la industria del acero se halla en declive.

El proyecto comenzó atendiendo a las necesidades de los niños más pequeños, quiénes carecían de las más mínimas facilidades preescolares, pero desde ése entonces hasta ahora, ha ido desarrollando un amplio programa de actividades, involucrando a los padres, proporcionando estrategias de formación y educando a los padres, todo ello con un claro compromiso de apoyar a las comunidades minoritarias.

El proyecto no tuvo nunca como único objetivo el que las minorías culturales quedaran asimiladas en la sociedad anfitriona. Más allá de eso, ha enfatizado repetidas veces la necesidad de sensibilizar y cambiar los servicios prestados, ha hecho que los profesionales tomaran conciencia de las necesidades y percepciones de los miembros de los grupos minoritarios, dirigiendo la atención a sus necesidades específicas.

Fundación Bernard van Leer

Planteamientos multiculturales en la educación: una experiencia alemana

Carmen Treppte

Niños turcos y sus madres
Gelsenkirchen, Alemania

La Haya, Países Bajos
Julio 1994

ISSN 0925–2983

Planteamientos multiculturales en la educación: una experiencia alemana

Introducción

'Si odiamos, perdemos. Si amamos, nos convertimos en ricos.' Así escribía, en su autobiografía, Philomena Franz, una Sintiza alemana.[1] Básicamente, el mensaje es muy sencillo y no necesariamente se hace más claro por la cantidad de palabras empleadas en expresarlo.

El siguiente trabajo trata el aprendizaje en un contexto multicultural. No es el resultado de una investigación académica, ni se ha seguido la tradición de la antropología de butaca para componerlo. Describe el desarrollo de un proyecto que empezó como una iniciativa en el campo de la educación pre-escolar, destinado a mejorar las oportunidades de niños turcos emigrantes, sin esperar que ellos cumplieran un proceso unilateral de asimilación. Por consiguiente, el trabajo del proyecto y de sus colaboradores implicó y afectó a una gama mucho más diversa de personas que el 'grupo objetivo' inicial, lo que explica porqué en las siguientes páginas se habla relativamente poco de niños (turcos). Este trabajo intenta sacar lecciones de los años de vida del proyecto que pueden ser de interés para una audiencia más amplia. Mientras se escribía, alguien prendió fuego a un campo de refugiados en Rostock donde unos espectadores aplaudieron esta demostración de racismo. Al mirar el periódico de hoy, mis pensamientos se dejaron llevar– lo cual explica porqué Philomena Franz introduce este trabajo: ella sobrevivió a Auschwitz.

Parece algo presuntuoso que, hoy en día, un proyecto que tiene lugar en Alemania se atreva a hablar de multiculturalismo. De hecho, los resultados no son lo bastante espectaculares como para merecer titulares. Y aun así, el impacto que ha tenido, va más allá de mejorar las oportunidades para niños turcos emigrantes. Como dijo una vez un padre alemán al hablar con un periodista : 'Lo que intentamos hacer aquí es vivir juntos en paz. Ni más ni menos.'

Conceptos de multiculturalismo

Cuando, en 1744 los colonos en Virginia, reiteraron su oferta de recibir a un grupo de niños americanos nativos y a educarlos, el portavoz de la nación iroquoia se opuso firmemente a la proposición, argumentando que el primer grupo de niños que habían enviado a la escuela del hombre blanco habían vuelto a su tribu sabiendo todo tipo de cosas, menos lo que realmente necesitaban para sobrevivir en su ambiente tradicional. No servían como corredores, eran incapaces de soportar el hambre y el frío; no tenían ni la menor idea de cómo construir una cabaña y no sabían cazar. En pocas palabras, eran unos inútiles. Y sin embargo, continuó el portavoz, los iroquoia estaban básicamente dispuestos a

1. Franz, P. (1992) *Zwischen Liebe und Ha. Ein Zigeunerleben.* Freiburg/Basel/Wien, pág. 10.

colaborar. Y para demostrarlo propuso que, para variar, los colonos virginianos enviaran una docena de sus hijos para educarse entre los iroquoia.[2] Por supuesto, los colonos de Virginia nunca enviaron a sus hijos.

Todavía hoy –más de 200 años más tarde–, la anécdota es sintomática de los problemas a que se enfrentan niños cuyas tradiciones y prioridades en casa son distintas a las de la escuela. También es sintomático de una situación multicultural en la cual solo un lado tiene bastante poder para imponer sus criterios. Sin embargo, si el pluralismo no va acompañado de igualdad, es probable que etnicidad se convierta en una variable de estratificación social.

La educación multicultural o intercultural respectivamente, ha sido tema de discusión durante algún tiempo entre los profesionales que trabajan con niños de minorías étnicas. Últimamente, el concepto de educación intercultural en una sociedad multicultural está ganando adeptos. Para algunos, una prioridad es promover el desarrollo de un espíritu europeo o conseguir que la gente pueda comunicarse en lo que ellos consideran 'el pueblo global'[3]. Si es verdad que nos afectan las consecuencias de los conflictos, las guerras, los graves problemas medioambientales, sin importar dónde suceden en el mundo, tenemos que desarrollar una conciencia de la interdependencia entre los sucesos y sus relaciones. Aun más, nos hacen falta técnicas para poder negociar 'a través de las fronteras' efectivamente. Para otros, este planteamiento parece ser el remedio para resolver los cada vez más numerosos conflictos que afectan a emigrantes y refugiados en su sociedad 'receptora'. Si la sociedad multicultural es un hecho político al que nos tenemos que enfrentar, nos guste o no, hacen falta estrategias para que sus miembros pueden llegar a entenderse, sin que importe su bagaje étnico, nacional o religioso.

A menudo, sin embargo, los conceptos que yacen detrás de un lema enfático pecan de cierta falta de claridad. Para unos, la educación multicultural es una asignatura adicional a incluir en el curriculum escolar. Para otros, es más un estilo de vida con principios fundamentales que pueden, y deben, implementarse en cualquier situación educacional. Algunos planteamientos pecan de ingenuidad política o resulta que llevan escondidas posibilidades sofisticadas para la neutralización y asimilación política de los grupos minoritarios. Otros son empleados, tanto por organizaciones minoritarias fundamentalistas, como grupos mayoritarios de la extrema derecha, para pedir la segregación en pos de mantener una identidad cultural[4]. ¿Estamos hablando de un planteamiento que busca mejorar las posibilidades de una minoría para satisfacer los criterios de la mayoría? ¿O también esperamos que la mayoría reconsidere sus propias presunciones? Algunos que, siguiendo la línea de una disposición post-moderna abogan por un relativismo cultural global, podrían fácilmente encontrar problemas al considerar unos valores fundados en la cultura y modelos de comportamiento que se sospecha son incompatibles con los logros del Siglo de las Luces. '¿No deberían haber límites?' se preguntarán algunos al llegar a este punto. '¡No hay más que pensar en el asunto de Rushdie! De hecho, ¿no nos hace falta cierta dosis de eurocentrismo? No es que queramos ser chauvinistas, ¿pero no es el nuestro el mejor de todos los mundos posibles, o al menos de los que existen?'[5]

> 'Uno de los mitos centrales del período moderno en Occidente' escribe Richard Shweder en un libro sobre la psiciolgía cultural, 'es la idea que la oposición entre revelación religiosa-supersticiosa y la racionalidad lógica-científica divide el mundo en el entonces y el ahora, en el nosotros y ellos. Según este mito, el mundo se despertó y se convirtió en bueno hace unos tres siglos cuando los pensadores del Siglo de las Luces empezaron a establecer distinciones entre cosas que los pensadores pre-modernos habían pasado por alto'.[6]

2. Véase Feest, C. (1976) *Das rote Amerika*. Wien, pág. 187 sigs.

3. Véase Samovar, L.A. & Porter, R.E. (1991) *Communication Between Cultures*. Belmont, Cal., pág. 5.

4. Véase Gill, D., Mayor, B. & Blair, M. (eds.) (1992) *Racism and Education*. London;

   Donald, J. & Rattansi, A. (eds.) (1992) *"Race", Culture and Difference*. London;

   Braham, P., Rattansi, A. & Skellington, R. (eds.) (1992) *Racism and Antiracism*. London.

5. Para esta discusión véase: Webster, R. (1990) *A Brief History of Blasphemy*. Southwold; Ahmed, A.S. (1992) *Postmodernism and Islam*. London/New York; Memissi, F. (1992) *Die Angst vor der Moderne. Frauen und Männer zwischen Islam und Demokratie*. Hamburg/Zürich.

6. Shweder, R.A. (1991) *Thinking Through Cultures. Expeditions in Cultural Psychology*. Cambridge, Mass./London, pág. 2.

Efectivamente, hay razones para dudar. Si se toma en cuenta la domesticación de la mujer europea y la colonización de otras gentes, parece ser que el Siglo de las Luces tuvo una agenda limitada. Obviamente, no todo el mundo tenía que beneficiarse de sus logros. Para realmente poder conseguir una condición distinta, pero igualitaria para todos, tenemos que replantear nuestra manera de pensar y desarrollar las estrategias adecuadas. Llegado a este punto, algunas experiencias prácticas sacadas del microcosmos de un proyecto que trabaja con miembros de minorías étnicas desfavorecidas pueden ser de utilidad.

El Proyecto niños turcos y sus madres

El Proyecto 'Niños turcos y sus madres' empezó a finales de 1985 con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer y del Freudenberg Stiftung. En estos momentos también recibe fondos del Ministerio de Asuntos Sociales y del Ayuntamiento. Con el paso de los años, se estableció, con el apoyo del 'Lindenstiftung für vorschulische Erziehung', un programa adicional para familias de refugiados del Líbano.

El proyecto se desarrolla en Gelsenkirchen, un pueblo del área industrial del Valle del Ruhr situado en el Norte del Rin-Westfalia. Su base está en los locales de una escuela primaria en un barrio marginal del pueblo. El área es una de las pocas regiones donde todavía están abiertas las minas de carbón, aunque la mina más próxima al proyecto puede cerrar dentro de poco. (Durante los años sesenta, trabajadores con experiencia minera fueron traídos de Zonguldak, una provincia turca en el mar Negro, donde se descubrieron yacimientos de carbón en el siglo XIX.) Aún hoy, la tasa de desempleo en esta parte del pueblo está por encima de la media y aumenta el número de personas que dependen de la asistencia social. Un número cada vez mayor de niños vienen de familias 'rotas'. El porcentaje de población no-alemana es alrededor de dos veces más alto que la media del pueblo. Grupos pobres (étnicos) compiten el uno contra el otro para las recompensas económicas – y consecuentemente, es probable que ocurran conflictos inter-étnicos y la búsqueda de cabezas de turco. En áreas como ésta que hemos descrito, la falta de servicios pre-escolares para niños no-alemanes y no-cristianos es una característica típica, lo cual significa que se está preparando a estos niños para un fracaso seguro cuando, sin instrucción previa, se incorporan a la escuela.

El proyecto se enfrentaba a todos estos problemas cuando se inició, y el punto de partida fue organizar grupos para niños de cinco años, para ayudarles tanto en mejorar sus habilidades lingüísticas, psicomotrices y cognitivas, como su comportamiento social, durante el año previo a su incorporación a la escuela. Tomando como punto de partida la situación de los niños pre-escolares, el proyecto desarrolló, a lo largo de los años, una serie de diversas actividades orientadas hacia la comunidad, algunas de las cuales describimos abajo (algunas actividades especiales o de poca duración no citadas explícitamente son : un programa de dos años de visitas a domicilio relacionadas con salud y nutrición; trabajo con refugiados; la juventud de segunda generación; hacer juguetes o material de aprendizaje, etc.) Hoy, el proyecto se centra en diseminar los resultados de nuestra experiencia y mantener nuestro programa basado en la comunidad.

Los niños

Ahmet, de cinco años, es de origen kurdo y nació en el Líbano durante la guerra civil. Después de abandonar Beirut para escapar de la guerra, su familia se estableció en una casa, cercana a la escuela, donde solo había libaneses, con una mezquita turca en el primer piso, con vistas, en la parte trasera del ferrocarril y

con la mina de carbón justo delante. Muchas de las familias que viven en la calle son de Turquía, y han observado la llamada 'invasión árabe' con preocupación desde que empezaron a llegar refugiados. Aunque para los vecinos alemanes, no muy numerosos, ambas comunidades parecen más o menos iguales, es obvio que en ambos lados hasta los que no saben mucho del Imperio Otománo o del desarrollo de la Primera Guerra Mundial (cuando turcos y árabes lucharon en bandas contrarias), están muy seguros de que 'esta gente no son amigos nuestros'.

A pesar de este ambiente algo hostil, y de los problemas que ha tenido con la maquinaria administrativa que envuelve a los refugiados, la madre de Ahmet está contenta de vivir en una situación que a otros puede parecer desfavorable. Al menos, dice, no hay bombas. Sus hijos irán a la escuela y recibirán una buena educación. Aunque ella no ha ido a la escuela, es muy respetuosa con cualquier tipo de educación formal que ella cree ayudará a los demás. Los profesores de su hija mayor Samira, sin embargo, la consideran indiferente a los asuntos de la escuela: una madre, como tantas otras, que esinsensible a lo que puede esperarse de unos padres que co-operan y apoyan a sus hijos para que alcancen buenos resultados escolares.

La madre sabe poco de la fama que tiene. Nunca se le ha ocurrido que el 'logro' escolar podía implicarla a ella: por supuesto, los expertos saben más y 'gente como nosotros tampoco tenemos muchas posibilidades.' A los cinco años Ahmet no habla ni una sola palabra de alemán, no se encuentra en su casa ningún material sofisticado para jugar, y para la familia la mejor manera de aplacar su carácter temporalmente agresivo y mantenerlo quieto, es dejarle ver su vídeo favorito –'Rambo'– todas las veces que él lo pida. 'Sabes, toda esa sangre', puntualiza su hermana, 'le recuerda nuestra casa en el Líbano'.

Implicando a la madre

Todos los niños y los padres que participaron en el proyecto tienen su propia historia para contar. Normalmente, sin embargo, no se encuentra en este grupo ninguna historia que puede encajar con lo que son los puntos de vista de la clase media europea sobre el desarrollo de un niño. Es obvio que normalmente 'los estilos de vida' (que incluye el reparto de recursos) de profesionales como educadores, trabajadores sociales, profesores y los de sus 'clientes' distan mucho. El desconocimiento profesional de este hecho lleva fácilmente a lo que John Rennie llamó uno de los 'fantasmas educacionales'[7]: la noción de unos padres incompetentes que no se interesan por el progreso de sus hijos y que no están dispuestos a cooperar. Esta mala interpretación de la situación lleva, con demasiada facilidad, a mecanismos a través de los cuales la escuela tiende a perpetuar la desigualdad.

Cuatro días a la semana un grupo de niños pre-escolares acude a la escuela con sus madres para pasar la mañana con el educador, mientras los hijos mayores se reúnen por las tardes para jugar o hacer sus deberes.

El proyecto pone especial énfasis en implicar a la madre. Para prevenir contra procesos de alienación dentro de la familia y romper el circulo de privación, se aumenta el apoyo a la capacidad de la madre en beneficio de sus hijos, se implica a la madre en el trabajo de los niños. De esta manera, el comportamiento del educador no sigue siendo un misterio sin resolver ('Los niños no hacen más que jugar, ¿por qué no les enseñas algo?'), sino se convierte en una actividad transparente, con efectos visibles ('¿Cómo es que no pega a los niños y sin embargo hacen lo que ella quiere?') que pueden cuestionar sin miedo a represalias ('Yo realmente creo que nuestra manera de educar a los niños es mejor. ¿No crees que a los niños alemanes les falta disciplina?'). Se les facilita

7. Rennie, J. (ed.) (1985), *British Community Schools. Four Case Studies.* London/Philadelphia, pág. 10.

información sobre el sistema formal de educación y se discuten asuntos específicos sobre el cuidado de los niños. Con el tiempo, las madres adquieren los conocimientos necesarios para cumplir su papel como educadores principales, lo que de hecho, está dentro de la tradición, pero que en un ambiente extraño donde los conceptos tradicionales de cuidado del niño pueden ya no ser funcionales y hasta llegan a ser contra-producentes, puede ser difícil de cumplir.

Implicar a la madre también significa animarle a pensar por sí misma, identificar sus propias necesidades y aprovecharse de las oportunidades de educación. Al perder la protección social que les daban las otras mujeres en sus pueblos, a menudo poco preparadas para la dinámica de la familia nuclear y desconociendo tanto el idioma como las 'reglas' de la sociedad receptora, las mujeres viven la migración como un proceso de reclusión que va en aumento.

Para muchas madres el paseo diario hasta los locales del proyecto es el primer paso en vencer su aislamiento ('Estuve como muerta. Ahora empiezo a vivir'.) y normalmente es sólo después de un período de fortalecimiento de seguridad en sí mismas que están preparadas para demostrar interés en el trabajo de sus hijos. Con los años, se han establecido una serie de cursos siguiendo los deseos expresados por las madres. A largo plazo, un número importante de mujeres han desarrollado un actitud más segura hacia la vida, cuyo resultado probablemente sobrepasará tanto, los objetivos del proyecto, como los de la escuela. Algunas consiguen llevar estructuras de mayor co-operación a sus matrimonios, otras ganan mobilidad sacándose el carnet de conducir. Otras buscan trabajo. ('Nos hemos convertido en importantes. ¡Las mujeres importantes pueden lograrlo todo!')

Esto también conlleva un cambio de actitud hacia los logros de sus hijos. Mientras que al principio los dibujos y otros trabajos hechos por sus hijos normalmente no se consideraban importantes, y por consiguiente se miraban rápidamente o se tiraban en seguida, hoy los pequeños artistas gozan de admiración y cuando llevan sus trabajos a casa los cuelgan en la pared para que los demás los vean. Solamente cuando las madres saben que ellas 'importan', pueden animar a sus hijos a desarrollar su auto-estima.

El entorno

Las actividades del proyecto responden a las necesidades específicas de las minorías étnicas que hay dentro de la zona de captación de la escuela. El proyecto, no obstante, no es un invernadero donde se fraguan 'cosas exóticas' y las actividades no son exclusivas. Al comenzar el proyecto, el equipo buscó una base desde donde parecía factible transferir las experiencias dentro del sistema formal. (Al fin y al cabo, no tenía mucho sentido promover la idea de 'implicar a las madres' durante un año entero sin tener continuidad a más largo plazo cuando los niños se incorporaban a la escuela.)

En aquel entonces, la escuela acababa de empezar a implementar métodos de educación en comunidad y intercultural. Al principio, sin embargo, no hubo ningún resultado espectacular ni titulares en el periódico local. Para empezar, se trabajó en las estructuras de comunicación y co-operación del personal de la escuela. Sólo fue después de establecer una base de consentimiento mutuo interno, que la escuela empezó a buscar en el barrio. Llegado a este punto, el proyecto empezó intentando jugar un papel de mediador y apoyar a la escuela en su esfuerzo por responder mejor a las necesidades de los niños turcos y de sus padres. Una vez los niños están dentro de la escuela, el educador co-opera con el profesor de primero en la clase durante los primeros meses. Las actividades del proyecto llevaron a visitas a domicilio por parte de los profesores y a que las madres celebraran reuniones en la aula. Se llevaron a cabo cambios en la

organización cuando mejoraban la base para la participación de los padres: trabajando en turnos, para muchos padres era difícil disponer libremente de su tiempo, mientras que la mayoría de las madres turcas no veían con buenos ojos reuniones por la noche. Sin embargo, acudirán a las reuniones que tienen lugar a una hora del día más acorde con sus valores y con el ritmo de la vida diaria de la familia. Poco a poco, se estableció un vínculo de confianza entre padres y profesores donde se veían más dispuestos a co-operar.

Ser distintos pero iguales

Teniendo en cuenta el hecho de que un gran número de las familias alemanas dentro de la zona de captación de la escuela también podían considerarse marginadas, fue importante establecer un clima en el cual ellas no se sentirían en desventaja o excluidas de las actividades orientadas a la minoría. Cursos de alfabetización, clases de alemán, grupos de cocina o de coser, reuniones informales y grupos de trabajo establecidos por el proyecto para las madres turcas o árabes, son hoy parte de un programa orientado hacia la comunidad que la escuela puso en práctica a lo largo de los años. Los niños pueden volver a la escuela por la tarde para hacer sus deberes, participar en un grupo de música o danza, un grupo de deportes, de arte etc. Pueden pedir prestados libros o cintas en diferentes idiomas; publican un boletín informativo. El consejo de juventud montó una guardería. Hoy en día, la escuela es un centro donde, sin importar sus antecedentes étnicos, nacionales o religiosos, tanto niños como padres encuentran la posibilidad de relacionarse con otros, de participar en la vida escolar y de aprender. Fue en el grupo de madres con sus niños donde la madre de Ahmet, poco a poco, dejó de creer que nunca sería capaz de aprender por si misma. Allí también unas madres turcas decidieron reconsiderar sus opiniones sobre 'estos sucios árabes'. Y mientras que la madre de Ahmet todavía prefiere asistir semanalmente a una reunión de té sólo con mujeres árabes, otras empezaron a buscar nuevos horizontes, junto con madres alemanas, y así llegaron a la conclusión de que podemos tener mucho en común con personas cuyos antecedentes culturales parecen, a primera vista, 'tan diferentes' de los nuestros. ('¿Qué quiere decir un cursillo sobre los órganos reproductores femeninos, anticonceptivos y todo esto sólo para mujeres turcas? He criado a tres niños pero no sé muy bien cómo los concebí.')

El enfoque dado no sólo ha ampliado toda la gama de actividades que tenían lugar en la escuela. Ha tenido un impacto sobre lo que sucedía en el aula, en la manera en que se anima a los niños a hablar de su cultura como recurso de técnicas especiales y también en cómo se relaciona la gente implicada en el proceso. Por consiguiente, han habido cambios que afectan al intercambio de experiencias entre personas de distinta cultura y entre los padres y los profesionales.

Al principio, no hubo problema para identificar el grupo que iba a beneficiarse del proceso: los niños turcos y sus madres, por supuesto, y quizás alguna familia libanesa. A lo mejor con el tiempo unos mineros de carbón alemanes, más tarde ... Hoy ya no estamos tan seguros. Una vez puesto en marcha, el proceso ha traído cambios y nuevas perspectivas para todos los que forman parte de él: el personal del proyecto, los profesores, el personal de limpieza, el conserje, colaboradores que trabajan en otras instituciones, miembros del la autoridad municipal local ... De hecho, todos nos hemos convertido en alumnos, un hecho que, tanto para el equipo del proyecto como para nuestros colaboradores, ha significado estar más conscientes e introducir cambios en el papel profesional a jugar por profesores, trabajadores sociales y educadores.[8]

Al intentar pasar de la teoría a la acción, el equipo tuvo que enfrentarse al hecho de que, antes que nada, tenía que dejar de predicar y empezar a escuchar con

8. Véase Bernard van Leer Foundation, *The Parent as Prime Educator: Changing Patterns of Parenthood*. Fourth Western Hemisphere Seminar with the cooperation of the Ministry of Education, Republic of Peru, Lima, Peru 7-16 May 1986;

Bastiani, J. "Ideology versus Lay Experience" in Allen, G., Bastiani, J., Martin, I. & Richards, K. (eds.) (1987), *Community Education. An Agenda for Educational Reform*. Milton Keynes/Philadelphia, pág. 175-192.

atención lo que la gente tenía que decir. Por consiguiente, las madres de emigrantes y refugiados no fueron las únicas que cambiaron y desarrollaron nuevas técnicas, ya que no estuvieron solas al cuestionar sus principios más básicos.

La cultura ocupacional redescubierta

Personalmente, yo nunca asistí a una guardería y el único día feliz en mi experiencia escolar, que yo recuerde, fue el día que dejé para siempre la escuela, para nunca más pisar esta institución (o al menos, eso creía entonces). Para mi, la escuela era una institución aburrida, deprimente e increíblemente alejada del mundo diario de la personas que asistían a ella. Ciertamente uno no se sentía bien allí. Hoy, me inclino a pensar que tampoco es un buen sitio para muchos de los profesores que hay. (De alguna manera, decir esto es arrogante y eurocentrico: primero hace falta tener acceso a los recursos antes de decidir que no te gusta cómo funcionan).

De todas maneras, hay buenas razones para cuestionar el sistema formal, su eficacia en conjunto, y el impacto que ejerce sobre alguien afectado por él, sin hablar de los niños de grupos minoritarios. Así que, ¿por qué cooperar con sus agencias? A algunos les puede parecer que un proyecto que opera fuera del sistema formal sería, en muchos aspectos, más fácil de llevar a cabo, ya que quizás dependería menos de la necesidad de cambiar y establecer compromisos. Lo haría, sin embargo, casi imposible influenciar cómo las relaciones entre niños, padres y profesionales se forman fuera de los límites de un área 'protegido' limitado. Aun tomando en cuenta la falta de guarderías, con todo, el problema nuestro no está tanto en la escasez de infra-estructura, sino en cómo funcionan los servicios que tenemos, hasta el punto de que excluyen o discriminan en contra de un importante número de personas que se supone se benefician de estos recursos.

La literatura que existe sobre el impacto que tiene la educación formal sobre miembros de grupos desaventajados, proporciona abundantes ejemplos de cómo el sistema tiende a perpetuar la desigualdad, en vez de ofrecer igualdad de oportunidades para todo el mundo.[9] Y tanto más, si se trata de personas de grupos étnicos marginados.

Hoy, el énfasis del proyecto está en la diseminacíon y intercambio de las experiencias del mismo. Muchos de sus destinatarios forman parte del sistema formal de educación. Un importante aspecto del trabajo es sensibilizar a la gente hacia las necesidades y restricciones sufridas por minorías culturales. Y sin embargo, no hace falta tratar con niños refugiados o emigrantes para encontrar conflictos 'culturales' relacionados con las estructuras jerárquicas del poder. Uno de los obstáculos culturales a vencer es el del profesionalismo. Es probable que el sistema formal de educación tiende a perpetuar la desigualdad en cuanto a que tiende a estar orientado hacia la clase media en sus mensajes y en el enfoque dado. Lo mismo ocurre con muchos servicios sociales. Se percibe a los miembros de minorías culturales como un problema, o, un conjunto de personas con problemas. En cualquier caso, se les relaciona con la idea de deficiencia o desviación. Con este fondo, tanto las agencias consultoras como los profesionales del terreno de la educación, suelen etiquetar a los clientes que pertenecen a minorías culturales como patológicos. Modelos de comportamiento que no estén en la línea de lo que un consejero considere adecuado, son definidos como irrazonables e inapropiados.[10]

Al finalizar una reunión entre padres y profesores en la escuela, uno de los profesores empezó una discusión sobre la eficacia del estilo de comunicación normalmente empleado. 'Sabes, había una madre. Yo le dije, sabes, tu hija no va

9. Berger, P.L. & Berger, B., (1976) *Sociology: A Biographical Approach*. Middlesex etc.

10. Sue, D.W. & Sue, D. (1990) *Counselling the Culturally Different. Theory and Practice*. New York etc., p. 11 sigs

muy bien en matemáticas. Deberías practicar con ella. Y la mujer me miró de aquella manera y dijo, vale, lo haré. Y se marchó. Siempre decimos a los padres lo que queremos que hagan, pero nunca les explicamos cómo hacerlo bien. Y pensando en la madre, ¿cómo podía ella saber de qué estaba hablando?'

La tendencia entre profesionales a mostrar arrogancia cultural puede ser intencionada, a menudo no lo es. Puede basarse en que conscientemente asume que uno sabe más debido a su preparación vocacional. A menudo, no es así.

Una vez iniciado el proceso de apertura de la escuela, los profesionales se vieron obligados a enfrentarse a todo un conjunto nuevo de situaciones que les exigían nuevas y no previstas habilidades, y esto fue causado por el declive en las estructuras jerárquicas y un cambio de actitud por parte de los padres que, cada vez más, no se conformaban con aceptar al pie de la letra lo que les decían los profesionales, sino que querían argumentos convincentes.

Puede ser un reto igualmente desafiante no poder recurrir a las estructuras jerárquicas del poder cuando alguien con menos autoridad formal empieza a defender opiniones distintas a las nuestras. ('Yo soy el trabajador social y sólo hago mi trabajo. Le dije muy claramente al conserje lo que pienso de él. Quiero decir, ¿él tiene que adaptarse a mi horario, verdad?').

Enfrentarse a nuevas expectativas puede producir miedo. Los profesores estaban acostumbrados a hablar del progreso de un niño en clase, pero se sentían inseguros y no sabían cómo reaccionar cuando un padre empezaba a hablarles de sus problemas familiares. A veces les era difícil 'digerir' la información que obtenían sobre las condiciones en las que vivían los niños y sus padres. O pensaban que responsabilizarse de temas que no les eran familiares, era más de lo que ellos están preparados para asumir.

El proceso de apertura también acarreó la necesidad de intercambiar puntos de vista y establecer sistemas de co-operación con representantes de otros campos de trabajo que enfocaban un problema desde distintos ángulos y llegaban a conclusiones diferentes.

Entre profesionales, la propensión a demostrar arrogancia cultural es alta, y no está, de ninguna manera, limitada a personas que trabajan dentro del sistema formal. Puede ser debido a la calidad de preparación vocacional que recibieron o al grado de desconocimiento personal de las capacidades o motivaciones de uno mismo. Desgraciadamente, a menudo se ve reforzado por cierta necesidad de constante auto-adulación y búsqueda de éxitos debido a una falta de seguridad laboral.

Hay preguntas importantes que deben discutirse en cuanto a la propia imagen profesional y las actitudes y comportamientos que conllevan. ¿Porqué quiero ayudar? ¿Es que quiero demostrar a todos lo listo que soy? ¿Busco confirmación y aprobación? ¿Promuevo realmente la dependencia en lugar de facilitar el desarrollo de actitudes auto-suficientes? ¿Me escondo detrás de la etiqueta de profesionalismo? Si hablamos de mejorar la situación de grupos desaventajados, ¿estamos dispuestos a ceder, al menos algunos de nuestros privilegios?

La gente, sea profesional o no, es humana y les falta potencial para convertirse en santos o infalibles. A menudo tiene que trabajar bajo mucha presión. Su ambición de llevar a la práctica visiones que suenan agradables, puede verse afectado negativamente por restricciones legales y burocráticas, mientras que a la vez, se les exige que compensen situaciones que tienen su raíz en otro sitio. Un sistema formal que funciona bien y persigue fines innovadores no deja de ser un sistema formal, sujeto a limitaciones precisas y constricciones estructurales.

Aun así, existe un potencial de cambio que puede contribuir no sólo a aumentar las oportunidades de igualdad de los niños desaventajados, sino también a mejorar la calidad de vida de los profesionales. Pueden llegar a descubrir –como pasó en el caso que nos ocupa– que la vida se está convirtiendo en algo más interesante y, a la vez, más exigente. Y que también proporciona más satisfacción en cuanto a la calidad de relaciones humanas. Lo cual significa que estamos hablando no tanto de cómo convertir un sistema, por lo demás perfecto, en un lugar que también trabaja a favor de los niños provenientes de minorías étnicas, sino de una escuela donde la gente –adultos y niños, profesionales y padres– se encuentra bien, se siente aceptada y puede desarrollar sus recursos.

Los ingredientes

Hay todo un conjunto de 'ingredientes' en que se basa el enfoque del proyecto. Nos dimos cuenta de muchos de ellos a la hora de trabajar. El tema de mayor prioridad en lo que sigue es cómo proceder en un contexto multicultural y cómo tener en cuenta el impacto de influencias basadas en la cultura.

'¿Cómo sabe la gente, a primera vista, que dentro de este edificio hay niños/personas de más de un contexto cultural?' todavía es una pregunta clave que podemos hacer cuando entramos en un nuevo contexto multicultural. Otra es: '¿Está la gente que se encuentra aquí acostumbrada a saludarse al pasar, sin importar su nacionalidad, trabajo o posición social?'. Aunque suenan sencillas, las respuestas específicas dadas a estas preguntas, en un contexto especial, pueden dar importantes pistas sobre la calidad del trabajo que se está llevando a cabo y el ambiente en el que se desarrolla.

Diseño del local

Al entrar en la oficina del proyecto, no caben ya dudas sobre cierta afinidad con el Oriente Próximo. Como una vez dijo un asistente social turco : 'Cuando dejas tu hogar para vivir en otro país, se amenaza tu identidad fácilmente. Es probable que pierdas el norte. Cuando me siento perdido, vengo aquí a sentarme en tu oficina. Me ayuda a encontrar lo que he perdido en el camino.'

Por supuesto, la cuestión es más compleja de lo que parece. Los dibujos de la vida en una aldea anatoliana pueden parecer exóticos y fuera de lugar a unos invitados turcos que vienen de un contexto urbano. El tapiz de Mekka colgado en la pared gustó mucho al imán de la mezquita local cuando nos vino a visitar: no gusta tanto a los intelectuales de tendencia izquierdista. Algunos ven la ropa tradicional como un ejemplo de artesanía, mientras otros la rechazan como símbolo de la reclusión de la mujer musulmana. Las mujeres turcas del barrio no acaban de entender porqué gustan al equipo los tejidos tradicionales : 'Eso ... no entiendo porque hay tanto jaleo. Yo lo hacía de pequeña. Me alegro de no tener que verlo más.' Algunos visitantes se preguntan el porqué de estos manteles de plástico tan 'feos' que hay en la sala de madres: ellas lo consideraban 'imprescindible' por eficaz y porque contribuía a un ambiente más cómodo.

Por supuesto, no hace falta tener material muy complejo para empezar a trabajar. Es más, uno puede argumentar que nuestra manera de entender el diseño es poco escrupulosa. Pero es que hay muchas maneras de sentir afinidad por el Oriente Próximo y todavía sentirse cómodo en Europa del Oeste. Claro está que la llegada de refugiados libaneses contribuyó al diseño. De hecho, (no solamente) la decoración está abierta al cambio. No tiene porque siempre ser 'oriental'.

Antes de que la escuela donde está basado el proyecto empezara a cambiar de imagen por iniciativa de la directora, había carteles que comunicaban a los

padres que no les estaba permitido 'interrumpir' las clases. Al menos eran bilingües. Aparte de aquello, no había casi nada que ayudara a crear un ambiente donde los niños (o adultos o cualquiera) se pudieran sentir cómodos –y no hablemos de los diversos antecedentes culturales.

En gran medida esta situación ya ha cambiado y hay bastantes indicios de que la escuela ahora es un lugar donde la gente se encuentra a gusto. La casa está decorada de una manera que refleja los diferentes contextos culturales de los niños, y a la vez pone en evidencia una perspectiva más amplia: 'Todos somos niños del mundo'.

Las necesidades como determinantes de la orientación

Se dijo que la falta de facilidades pre-escolares es una característica de la situación marginal que vive las familias con las que trabaja el proyecto. Por supuesto que es así, pero no es la única. Siempre llueve sobre mojado. Una vez que entraron en contacto con el proyecto, la gente empezó a hacernos partícipe de todo tipo de problemas: el marido que gasta la mayor parte de su sueldo en bebida; broncas con los vecinos, conflictos con las autoridades oficiales; problemas de vivienda; el paro; disminuidos físicos; enfermedades; delincuencia ... La estructura de un mundo profesional en el que la vida se divide en distintas y, a veces, absurdas áreas de responsabilidad no tenía sentido para muchas de las familias ('Si tu trabajas en la educación pre-escolar, no tiene porqué importarte el problema que tiene la hermana mayor en el colegio, ni el problema entre el padre y la policía.') Si quieres que confíen en ti, tienes que reaccionar.

Esto no quiere decir que el proyecto intenta dar respuesta a todos y cada uno de los problemas, o que el personal intenta resolverlo todo. Pero sentimos la necesidad de dar una respuesta que iba más allá de ayudar a los niños de cinco años, en el más estricto sentido de la palabra. Y también lo creímos oportuno establecer contactos con las organizaciones 'del poder', para co-operar con ellos, mediar y hacer más sensibles los servios sociales hacia las necesidades y esperanzas de la minorías culturales.

Una vez más, esto no tiene nada que ver con 'los turcos'. Al empezar a trabajar con padres alemanes, experimentamos algo parecido. Por consiguiente, se inició un proceso de apertura en el curso del cual otros profesionales que tradicionalmente prefieren trabajar fuera del sistema escolar fueron introducidos físicamente en la escuela.

A la vista de lo que hemos explicado, para poder alcanzar tus objetivos puede que tengas que empezar a trabajar desde un ángulo inesperado: las madres no compartirán tu prioridad en cuanto a discutir asuntos relacionados con la primera infancia cuando no saben cómo pagar el recibo de la luz. No tiene sentido discutir, durante una visita a una casa, lo importante que es implicar a la madre en la educación, cuando el padre quiere que le ayudes a rellenar un formulario que no entiende.

El acceso a la información

Tener acceso a la información puede ser de suma importancia para mejorar una situación de marginación. Muchas mujeres cuentan que, antes de asistir al proyecto, no sabían dónde ir ni a quién preguntar cuando tenían un problema. Es difícil apoyar a tus hijos para que mejoren en la escuela si tú nunca has recibido ninguna educación y tampoco sabes cómo funciona el sistema educativo alemán.

Una vez más, no hace falta que procedas del Mar Negro para no tener acceso a información. Cuando el proyecto empezó a instruir a las madres de niños del primer año escolar sobre cómo ayudar eficazmente a sus hijos con los deberes, todos dimos por sentado que eran 'las madres turcas las que necesitaban este tipo de ayuda'. Sólo fue dos años más tarde, cuando un profesor empezó a trabajar con padres alemanes en el mismo tema, se hicieron evidentes las mismas necesidades.

El acceso a la información y la disponibilidad de nuevas técnicas son necesarias para poder desarrollar técnicas eficaces de auto-ayuda. Deberíamos, no obstante, tener en cuenta que considerar a los integrantes de minorías (culturales) como 'deficientes' o 'desaventajados' puede conducir a errores. Este enfoque se presta con demasiada facilidad al 'modelo de echar la culpa a la persona'.[11]

Oferta y demanda

Al visitar un centro vecinal en otra parte del país, el personal nos dijo 'como ya sabréis, es muy difícil y agotador trabajar con madres turcas. No importa lo que hagas, casi nunca responden. Está claro que les falta motivación'. La mujer responsable del centro había decidido que para poder hablar con las madres turcas sería bueno poner en marcha un curso de clases de alemán. Al principio, un par de mujeres asistieron, pero no volvieron. Cuando hablé con la persona responsable sobre este problema, dijo que por supuesto que las mujeres turcas tenían que aprender alemán: 'Sin hablar alemán, les es imposible orientarse en la sociedad.' Por desgracia, el 'grupo objetivo' no pareció compartir esta opinión.

Al salir del edificio, nos encontramos con un grupo de mujeres turcas, sentadas en un banco, viendo jugar a sus hijos. 'Oh si,' dijo una de ellas, 'yo fui un par de veces a aprender alemán. Pero era demasiado difícil. Entiéndeme, soy analfabeta. No sé leer ni escribir el turco. Me fue imposible seguir el curso.'

Basarse en las buenas intenciones deja mucho espacio para equivocarse. Para esta mujer, tendría más sentido dominar su lengua materna antes de decidirse a aprender otro. Ojalá se lo hubieran preguntado.

Siempre es más fácil aconsejar a los demás sobre cómo enfocar un problema, que ser fiel a uno mismo con lo que ha dicho con tanta elegancia.

Cuando hablamos de responder con sensibilidad a las necesidades expresadas por las familias que intervienen en el proyecto, en lugar de imponer nuestros propios criterios, todos nos acordaremos de nuestros fracasos profesionales. ¿Cómo alcanzas a percibir unas necesidades cuando son presentadas de una manera que no te es familiar? Una mujer turca te puede haber dicho lo que necesita hace tiempo, mientras tú todavía estás esperando que te lo diga de una manera directa: '¡Esto es lo que yo quiero!'. Puede que estés tan ocupado en desarrollar conceptos y reglas de procedimiento que el mensaje no te llega si no entra dentro del programa. (Durante años se aceptó, de manera universal, que organizar cursos de costura era la manera adecuada de aproximarse inicialmente a las mujeres turcas. Todavía sigo sin entender, porqué, en nuestro proyecto, las mujeres nunca mostraron ni el más mínimo interés en costura hasta después de haber establecido cursos de alfabetización e idiomas. No fue hasta años más tarde que decidieron que querían aprender costura.)

Negociando a través de las fronteras

Trabajar en un campo multicultural implica algo más que poner los medios por los cuales una minoría pueda adaptarse a los criterios establecidos por otros.

11. ibid., pág. 21.

Hay un sinfín de situaciones cotidianas donde puede ser muy importante tener en cuenta los antecedentes culturales de la gente con la que trabajas si quieres ser capaz de actuar. Por ejemplo: cuando empezó el proyecto, había un grupo de madres alemanas que se reunían una vez por semana para charlar y coser. En aquel momento, las relaciones que existían entre los turcos y alemanes se podían describir como entre tensas y nulas. Basándose en una lógica sacada del sentido común, el equipo decidió reunir a los dos grupos: 'Es ridículo que haya un grupo de madres alemanas y otro de mujeres turcas reuniéndose el mismo día, en el mismo lugar, en el mismo piso, haciendo las mismas cosas y que se no se hagan caso, ¿verdad?'

En aquellos tiempos, pasar tiempo dentro del proyecto todavía era una experiencia nueva para las madres turcas, y les hacía sentirse algo inseguras. Existía una considerable tensión entre los varios sub-grupos (tanto los estilos de vida como la procedencia étnica/religiosa eran diferentes) además de un sentimiento muy arraigado de rechazo por parte de la sociedad 'receptora'.

El grupo alemán se consideraba de mentalidad abierta en cuanto a que se le había incorporado una persona de procedencia turca, ahora poseedora de la nacionalidad alemana, que se cuidaba mucho de no demostrar ningún comportamiento o actitud que las mujeres alemanas podían considerar distinta o extraña.

Ambos grupos dijeron que tenían un interés general (algo abstracto) por conocerse mejor (hoy creo que esto fue debido más a unos deseos de mostrarse educados con los profesionales, que siempre saben más). Hacía mucho tiempo que se había establecido el grupo alemán en la escuela. Las mujeres turcas las consideraban 'nativas', y que ellas eran las invitadas de sus anfitrionas alemanas. Como solían hacer, algunas de las mujeres alemanas habían traído galletas, y las dejaron encima de la mesa. Y allí se quedaron sentadas, mirándose. (¿De qué diablos puedes hablar en tal situación?).

Enfadadas, las mujeres alemanes decidieron comerse las galletas y los pasteles. Las turcas las miraron fijamente, sin decir palabra, lo que hizo que las alemanas comieran aún más rápido. Al terminar la reunión, las mujeres turcas declararon que nunca querían volver a encontrarse en una situación parecida. Hicieron hincapié en que 'las alemanas trajeron sus propias galletas y se las comieron ellas.' Esto ya fue el colmo, ¡una prueba clara de mala educación! Y no sólo eso, sino también una símbolo encubierto de rechazo 'No nos quieren cerca. ¡Esta es la razón!'.

El grupo alemán nunca llegó a entenderlo. Por supuesto que todo el mundo puede comer, siempre que haya galletas encima de la mesa. No tienes que molestarte mucho por los invitados, pedirles que coman antes de comer tú. (Una mujer turca normalmente se ocuparía de los demás, antes de comer ella.)

Al final, ambos grupos habían encontrado pruebas suficientes para confirmar lo que ya sabían: 'Los alemanes' saben que 'las mujeres turcas' están oprimidas, son reservadas, no hablan en público y no quieren relacionarse con otra gente.

'Los turcos' saben que no caen bien a 'los alemanes', los cuales son fríos y egoístas y no tienen educación. La mujer de ascendencia turca con pasaporte alemán no sabía qué hacer, no podía actuar de mediador: en aquél momento las turcas compensaban su sentimiento de inferioridad clamando que ellas tenían el monopolio de valores morales superiores y trataban a ella como traidora a la nación turca. Por otro lado, esta mujer se sentía presionada para satisfacer las expectativas del grupo alemán si quería sentirse aceptada. Las malas interpretaciones que ofrecen este ejemplo son múltiples:

1. el personal no se comportó de acuerdo con su propia teoría de funcionar siguiendo las necesidades expresadas por la comunidad;

2. los implicados aplicaron modelos equivocados a la hora de interpretar el comportamiento de los demás;

3. los malos entendidos tienen un impacto más fuerte y negativo si la estructura de poder que existe entre los grupos no es simétrica, o si está influenciado por anteriores experiencias negativas.[12]

Años más tarde, el deseo de contactar con 'el otro lado' fue formulado por las mujeres mismas. Hoy, todavía ocurren malos entendidos pero, –ya que ambos lados implicados han ganado confianza– no tienen el mismo impacto.

En un ambiente multicultural, no es de gran ayuda suponer que todo será fácil, siempre que todo el mundo se comporte de manera 'natural' (lo que suele significar 'como yo me comporto'). Tampoco ayuda suponer que no puede existir ninguna relación porque 'esta gente es tan distinta'. Debes ser capaz de leer los códigos implicados para poder ajustar las expectativas de cada lado. ¿Pero, cómo se hace?

En un libro que trata la comunicación entre culturas, Samovar/Porter definen la 'cultura' como

> '... el depósito de conocimientos, experiencias, creencias, valores, actitudes, significados, jerarquías, religión, nociones de tiempo, roles, relaciones espaciales, conceptos del universo, y los objetos materiales y las posesiones adquiridos por un grupo de personas a lo largo de generaciones a través del esfuerzo individual y conjunto.'[13]

Para poder entender cómo orientaciones basadas en la cultura pueden influir en nuestra manera de pensar, comportamientos y maneras de percibir a otras personas, puede ayudarnos si definimos bloques de construcción y organizamos modelos culturales que tengan una posibilidad intrínseca de contener diferentes conceptos y los resultantes malos entendidos, como conceptos de tiempo y espacio, comunicación no-verbal, modelos de comunicación verbal, modelos de comportamientos y valores. Los puntos a distinguir en este contexto tienden a ser menos exactos de lo que esperábamos para ciertas culturas. Muy a menudo, representan diferencias muy características y complejas que existen entre sociedades industrializadas que operan basándose en una percepción lineal de un mundo orientado hacia el progreso, mientras otras emplean modelos de un tipo más circular y orgánico.[14] Abajo detallamos algunos de los puntos más importantes que se prestan a malas interpretaciones.

El concepto del tiempo

Cuando empezó el proyecto, resultó difícil para el personal de limpieza adaptarse a la nueva situación. Se esperaba que dejaran abierta la puerta de la escuela. Durante años se había cerrado por las tardes. Se sentían incómodos: 'Nos podían robar.' Ellos ya no controlaban la situación: 'Aquí entran y salen cuando quieren.' El té semanal para las mujeres turcas empezaba a las tres de la tarde. Para el personal de limpieza, lo más razonable parecía ser abrir la puerta a las tres menos cinco y cerrarla 10 minutos más tarde. Un cálculo realista sobre la hora de llegada de las madres iría desde las 2.30 hasta las 4.30.

Semana tras semana, las mujeres turcas se quedaban fuera. Semana tras semana, el personal de limpieza se enfadaba. Alguna vez, el equipo quedó encerrado dentro: '¿Quién va a pensar que aún hay gente en la oficina después de las cinco?'. Y todo siguió así durante unos seis meses. Dedicamos una cantidad de horas increíble discutiendo con todas las partes implicadas sobre las horas de apertura.[15] Lo importante es que, durante estos meses, la gente implicada

12. Este mecanismo está transmitido con mucha nitidez en: Forster, E.M. (1924) *A Passage to India*. London.

13. Samovar, L.A. & Porter, R.E. *obr. cit*, pág.51.

14. Tentativas de buscar acercamientos sistemáticos en la literatura emplean sistemas de clasificación como el "policrónico" contra "monocrónico"; "contexto bajo" contra "contexto alto" y "sociocéntrico" contra "egocéntrico".

    Véase: Hall, E.T. (1990) *The Silent Language*. New York;
    Hall, E.T. (1989) *Beyond Culture*. New York;
    Hofstede, G. (1991) *Culture's Consequences. International Differences in Work Related Values*. Newbury Park etc.;
    Harris, M. (1989) *Cows, Pigs, Wars, and Witches. The Riddles of Culture*. New York;
    Foster, D.A. (1992) *Bargaining Across Borders. How to Negotiate Successfully Anywhere in the World*. New York etc.

15. Quizás este proceso era parecido al que emplean los hombres de negocio japoneses para llegar a un acuerdo entre el grupo, mientras que los ejecutivos americanos se pasan el tiempo quejándose del tiempo que pierden en cerrar tratos en el Oriente Lejano.

comenzaba a conocerse, a intentar entender el punto de vista del otro. Poco a poco, el ambiente cambió. Hoy, la puerta siempre está abierta hasta, por lo menos, las seis, mientras que la mayoría de las mujeres turcas suelen ser 'puntuales' en el sentido alemán de la palabra.[16]

Debemos tener en cuenta, sin embargo, que a veces diferentes conceptos y comportamientos no indican tanto los valores culturales de un determinado grupo étnico, sino que se los debería entender como características de la marginación. Las mujeres libanesas que asisten al té semanal propusieron que, cada semana, el profesor llamara a una de ellas la mañana del día en que tenían que venir. Su argumento consistió en que, dada la situación en que vivían –falta de posibilidades, sin nada qué hacer ni dónde ir– les era difícil saber qué día era. No importa si es lunes o jueves. Por supuesto, a nosotros, nuestra manera de organizar y definir el tiempo nos parece racional y la única posible. Pero no lo es. Hay culturas que han desarrollado distintas maneras de organización. Del ejemplo mencionado arriba, sin embargo, no se puede deducir que un desconocimiento de los días de la semana sea un rasgo cultural de los kurdos/libaneses.

El concepto del espacio

Muchas comunidades todavía priman la separación por sexos. Para poder acudir al proyecto, la mayoría de las mujeres tienen que estar seguras de que es un lugar 'seguro y decente'. (Suelen, sin embargo, dar una interpretación bastante flexible a esta regla, siempre que dependa de ellas la decisión.)

Entre otros ejemplos que tienen que ver con diferentes conceptos relacionados con el espacio, la distancia adecuada entre dos personas puede variar de una cultura a otra. El consejero de comunicación inter-cultural, E.T. Hall, nos da un ejemplo:

> 'Los americanos que han pasado algún tiempo en América Latina sin aprender estas consideraciones de espacio se adaptan de otra manera, atrincherándose tras sus mesas, usan sillas y máquinas de escribir para hacer que el latino-americano esté a una distancia cómoda. El resultado es que el americano puede hasta saltar los obstáculos para llegar a una distancia desde el cual puede hablar cómodamente.'[18]

Quizás las mujeres turcas y árabes que forman parte del proyecto no lleguen a tales extremos. Suelen, sin embargo, sentarse juntas y su lenguaje corporal es bastante expresivo, se tocan o se cogen las manos. Esto puede molestar a invitados alemanes, y a veces se asocia con una falta de consideración si se les expone a la misma clase de tratamiento.[19]

La comunicación no verbal

Al visitar una familia turca en su casa, una profesora alemana parece interesarse especialmente por el padre. Se sienta junto a él, le mira a la cara de una manera atenta y amable, intentando expresar interés y una disposición de co-operar con él por el bien de su hijo. Ya que el padre es el único en la familia que habla alemán, piensa que para ella es más fácil hablarle directamente sin depender de su compañero bilingüe para traducir. Proviene de un ambiente cultural que da importancia a la soltura verbal, y puede que se sentiría insegura si hablara con la madre basándose en técnicas no-verbales de comunicación. Es más, puede que le apoye la idea equivocada de que, en las familias turcas, es el hombre quien toma las decisiones. Mientras tanto, la esposa recuerda historias que ha oído sobre maridos que se fugan con mujeres alemanas. Pasa el tiempo, se ve un

16. Debería quedar claro que estamos hablando de ajustar expectativas, y no comportamiento. Ajustes estereotipados en el comportamiento pueden traer complicaciones también.

17. Para ejemplos véase Wimmer, F. (1990) *Interkulturelle Philosophie. Geschichte und Theorie.* Bd. 1, Wien, pág. 45 sigs.

18. Hall, E.T. (1990) *obr. cit*, p. 185; see also Sue, D.W. & Sue, D. *op cit*, pág. 53 sig.

19. Una predisposición hacia el contacto corporal entre hombres y mujeres, por otra parte, puede ser una señal engañosa para un público turco.

brillo ambicioso en los ojos del padre, una mirada que debería reservarse para las conocidas de los cafés ya que habrá tenido poco contacto con mujeres alemanas, no sabe que se equivoca). Mientras tanto la mujer de la casa ha abandonado la habitación (la sonrisa de bienvenida ahora está congelada en su rostro) y está observando a la profesora, llena de sospecha, desde la distancia.

La comunicación no-verbal es importante, ya que influye en nuestras primeras impresiones y nos ayuda a juzgar la fiabilidad y credibilidad de lo que se está diciendo. Si ponemos demasiado énfasis en la verbalización, subestimamos la cantidad de mensajes no-verbales que enviamos –muchas veces sin darnos cuenta– y el impacto que éstos tienen.[20]

Es más, no es solamente el grado en que la gente se expresa por medio de gestos y expresiones faciales que puede variar de una cultura a otra. También varían, de manera importante y hasta incompatible, las maneras de interpretarlo.

Estilos de comunicación

Un joven refugiado árabe me dijo una vez, que siendo yo cristiana, debería tener cuidado en no invitar musulmanes a mi casa (ya era bastante malo tener que trabajar con ellos). 'Sabes, no te puedes fiar de ellos. De ninguna manera.' Después de agotar todos los argumentos 'racionales' que se me ocurrían, di un puñetazo a la mesa, y le grité que no había sitio en mi casa para las personas que pensaban como él. (Esto no fue, de ninguna manera, una estrategia de comunicación inter-cultural. Me había enfadado.) El joven se reclinó, me sonrió afectuosamente como diciéndome 'tú eres de los míos' y dijo: 'Esto fue maravilloso. Como antes en casa. Estoy muy, muy contento. Desde que dejé mi país es la primera conversación seria que he tenido. ¿Cuándo podemos continuar?'. Dos días más tarde llegaron sus amigos. Les habían dicho que aquí tenían un sitio donde charlar de temas de interés general. En menos de una semana, este joven fue a ver a nuestro colega musulmán y le invitó a su casa.

Europeos que han viajado por el Oriente Próximo han llenado páginas donde calificaban a 'los árabes' como 'la gente más ruidosa de la Tierra'. Los alemanes que asisten a una conversación entre árabes, confunden manifestaciones de emoción con una propensión hacia la violencia, y concluyen que están a punto de presenciar una pelea. (Una vez más, la interpretación que se da a distintos modelos de comportamiento, va unida a los prejuicios.)

Se puede percibir diferencias no sólo en cuanto a volumen y expresividad, pueden haber distintas actitudes hacia la exteriorización de estas emociones, la prioridad que se da a asegurar harmonía o el valor que se le concede a no provocar una situación en la cual otra persona pierda 'prestigio'[21]. Mientras que los turcos pueden inclinarse a pensar que los alemanes son mal educados y directos, éstos pueden desarrollar una teoría propia según la cual los turcos nunca dicen lo que realmente piensan (de hecho, lo hacen, pero quizás no nos damos cuenta): 'Cuando tratas con un turco, nunca sabes donde estás.'

Dentro de la vida de un proyecto, la tendencia del profesional (alemán) por controlar las cosas con agendas pre-establecidas, seguramente le llevará al fracaso. Hay muchas cosas que pueden suceder simultáneamente en lugar de una tras otra (como sucede con pensamiento lineal). Puede que los clientes no compartan el concepto del profesional sobre una situación confidencial de asesoramiento. Quizás la gente no se presente a las reuniones cuando tienen invitados. '¿Porqué no les dices que tienes que ir a una reunión?', se queja el profesional. ('No puedes contar con esta gente.'), mientras que para 'el grupo objetivo' no presentarse en tal situación les parece lógico.[22]

20. Véase Samovar, L.A. & Porter, R.E. *obr cit*, pág. 175 sigs.

21. Sue, D.W. & Sue, D. *obr cit*, pág. 59.

22. Véase Hall, E.T. (1989) *obr cit*, pág. 213 sigs.

Valores y modelos de comportamiento

Al preparar cuadros ejecutivos internacionales para ser negociadores habilidosos a través de las culturas, D.A. Foster emplea, entre otras cosas, refranes. Se les pide a los asistentes que acaben una frases que empieza 'Dios ayuda a los que ...'. Los americanos suelen escribir 'se ayudan a sí mismo'. Los asistentes asiáticos tienden a acabar la frase 'ayudan a los demás'.

> 'Me acuerdo de un señor tailandés que se negaba a creer que los occidentales realmente pensaban así. Después de todo, me dijo, ¿cómo puedes ayudar a los demás si sólo te ayudas a ti mismo?'[23]

Tenemos un equivalente alemán del refrán y es muy probable que los asistentes turcos ó árabes a los cursillos de formación organizados por Foster habrían producido una respuesta similar a la de los asiáticos.

De todas las diferencias culturales respecto a valores, modelos de comportamiento y filosofías de la vida, una que parece ser sumamente crucial es la variedad de maneras que hay de percibir el rol del individual y los fenómenos que se relacionan con él. Cualquier cosa que parece cuestionar la prioridad de la libertad del individuo y los otros postulados que salieron del Siglo de las Luces, toca demasiado de cerca el nervio de la propia imagen de las sociedades norteamericanas y del Oeste de Europa tienen de si mismas.[24] En reuniones internacionales de negocios surgen conflictos cuando, durante las negociaciones, los norteamericanos se basan en el principio de que hay que tomar decisiones individualmente, mientras que sus colegas japoneses favorecen la idea de orientación en grupo y, además, insisten en establecer relaciones personales antes, siquiera, hablar de negocios.[25] Lo que para un alemán parece la supresión indeseable del derecho del individuo a realizar su propias posibilidades de desarrollo, puede ser para un turco una manera 'natural' de anteponer el bien de la familia o la comunidad al suyo personal.[26]

En el transcurso de una mesa redonda con escritoras árabes en Amsterdam, una periodista europea habló de sus experiencias frustrantes con respecto a la represión de mujeres con talento en el Oriente Próximo. Por suerte, dijo, aquí estaban ellas, un puñado de mujeres árabes que 'lo habían conseguido'. Eran mujeres que habían logrado sostener una posición independiente como mujeres auto-suficientes e individuos con éxito. Los asistentes occidentales le aplaudieron. Pero no impresionó en absoluto a las árabes.

Una de ellas repetía insistentemente '¡Yo sé con toda seguridad que no quiero ser reducida al rol de un individuo independiente! Soy lo que soy por mi gente, por mi familia. ¡Y no lo olvidaré nunca!'

Las opciones individuales

Al leer sobre las características de 'los' grupos, podríamos fácilmente sentirnos incomprendidos o mal tratados personalmente, a la hora de hablar del grupo al cual pertenecemos en términos de cultura: 'Este no soy yo, o –al menos– yo soy más que eso.'

Para poder funcionar, libros sobre la comunicación entre culturas tienen que generalizarse. Al mismo tiempo, sin embargo, suelen dejar bien claro que lo que tienen que decir se debe entender como guía, tendencias, posibilidades. No sólo influyen elementos culturales en el comportamiento individual, sino también las experiencias personales y el hecho de pertenecer a otros sub-grupos. Además, las culturas no son unidades aisladas, están en constante cambio. Por consiguiente, los ejemplos que hemos presentado anteriormente hablan de

23. Foster, D.A. *obr cit*, pág. 80.

24. Para ejemplos véase ibid., pág.73 sigs.; Sue, D.W. & Sue, D. *obr cit*, pág. 39.

25. Véase Foster, D.A. *obr cit*, pág. 154 sigs.

26. El choque entre estos conceptos genera serios conflictos inter-generacionales entre padres e hijos que han crecido en Europa Occidental.

conflictos y malos entendidos que pueden suceder, pero de ninguna manera siguen una inevitable 'ley de la naturaleza'.

Durante una sesión de formación permanente en un pueblo vecino, uno de los profesores que asistían preguntó: 'A propósito, ¿consigues alguna vez disminuir el grado de opresión que sufren las mujeres turcas? Hablo de los pañuelos en la cabeza y todo esto.'

– '¿Y qué te hace pensar que todas las mujeres turcas están oprimidas?'
– 'Venga, a mí no me engañas. Tengo un chico turco en mi clase. ¡Su madre no puede ni salir de casa!'
– '¿Te dijo la mujer que se siente así?'
– '¿Qué quieres decir, si me lo dijo? ¡Sabes muy bien que no pueden ni hablar!'

Parece difícil poner en práctica la teoría. Es de todos conocido que, en el mundo de las ciencias sociales, necesitamos generalizar para disminuir la complejidad y hacer que la vida diaria sea tratable cognitivamente. Sin embargo, si no están abiertos al 'cambio y al reto', se convierten con facilidad en estéreotipos: 'impermeables a la lógica y la experiencia'[27]. Al tratar con personas de otras culturas, tendemos a verles bajo el prisma homogéneo y, a veces, discriminatorio de lo que creemos : 'esta gente es así.' A menudo, es la mejor manera de provocar justo el tipo de comportamiento que esperamos de ellos. No tanto porque 'esta gente es así' sino porque no les dimos la oportunidad de mostrarnos otro tipo de comportamiento. A la hora de tratar con minorías discriminadas, muchas veces, a sus componentes, sólo les queda elegir entre varias alternativas para ser diferentes. Lo que, de hecho, les negamos, es el derecho de manifestar una individualidad que, entre otras cosas, parece ser monopolio de los 'blancos'.

La comunicación transcultural como 'revelación'

No es el propósito del proyecto crear un tipo de turcos nostálgicos. Nuestro enfoque implica informar sobre los valores anclados en la cultura y modelos de comportamiento, así como dar a conocer las fuerzas económicas, sociales y económicas que pesan sobre los grupos minoritarios. Implica aceptar diferencias sin convertir a los padres y sus hijos en 'rehenes atados a una cultura particular como resultado de su origen étnico.'[28] Las culturas no son entidades impermeables que no cambian, y tiene que haber lugar para opciones individuales en la dinámica que existe entre la identidad personal y social. Además, no estamos sugiriendo que todo es perfecto y hay que aceptarlo todo, sólo porque algo se puede considerar un rasgo cultural específico. Pero sólo es cuando las personas se sienten aceptadas, en lugar de sentirse entre la espada y la pared, que pueden desarrollar un concepto de cambio –hasta el punto que ellos lo consideren adecuado para su situación personal y a la velocidad que crean correcta para ellos.

A veces el resultado de la educación multicultural se describe algo misteriosamente como una experiencia de enriquecimiento mutuo. Esto, sin embargo, no significa una serie de sucesos folklóricos compuestos por comida exótica y grupos de baile turcos.[29] La vida diaria en una situación multicultural también implica conflictos y la búsqueda de soluciones a estos conflictos, por la vía de la mediación y los pactos. Es un proceso en el cual podemos aprender el uno del otro, pero sólo si estamos dispuestos a aprender más sobre nosotros mismos. Basado en el diálogo, puede ser 'un acto de auto-crítica y liberación, así como de descubrimiento.'[30]

Si queremos apoyar a las minorías, también tenemos que trabajar con la mayoría. Y si queremos cambiar las mentes de otras personas, existen buenas

27. Sue, D.W. & Sue, D. *obr cit*, pág. 47 sig.

28. CERI (1989) *One School, Many Cultures*. Paris (OECD), pág. 21.

29. Parker, K. "The Revelation of Caliban. The Black Presence in the Classroom" in Gill, D., Mayor, B. & Blair, M. (eds.), *obr cit*, 284-302, pág. 297.

30. Shweder, R.A. *obr cit*, p. 110.

razones para tener en cuenta la posibilidad de que uno también tendrá que cambiar un poco.

La perspectiva intercultural

En Alemania, como en muchos otros países, es 'natural' que un taxi tenga un taxímetro, el cual nos da un sentimiento de objetividad y fiabilidad en cuanto al precio que tendremos que pagar. (¿Podría ser de otra manera?) En Turquía muchos taxis no lo tienen. De hecho, pueden existir buenas razones para no subir a los que lo tienen. Sólo un tonto creería en la validez objetiva de un precio 'justo', sólo porque está escrito en algún lugar. ¿Cómo puedes saber que no ha sido manipulado? Para los recién llegados, viajar en taxi en Turquía se puede convertir en una experiencia frustrante.

Sin embargo, es más probable que sea una experiencia satisfactoria. En Turquía, no es que viajes en taxi.

Estableces una relación personal con el taxista. Por supuesto no sugiero que deberíamos abolir de una vez por todas los taxímetros –aunque personalmente me gusta viajar en taxi como lo hacen en Turquía. Quiero decir que hay diferentes maneras de cumplir un objetivo. Muchos parecen eficaces, al menos en ciertos contextos.[31] Y puede que existan buenas razones que sugieren que –si no todas– al menos algunas deberían discutirse.

La percepción no es solamente un proceso biológico. Implica técnicas aprendidas en sociedad y modelos de interpretación. Normalmente, damos por sentado que las cosas son tal y como aprendimos a verlas, y tendemos a reprimir cualquier prueba de que existen otros mundos intencionales y, lo que es peor, reivindicamos validez.[32] A menudo se basa nuestra percepción de que otras personas son 'diferentes' en dos modelos de procedimiento:

1. rechazamos o negamos la existencia de diferencias culturales, 'Todos somos el mismo tipo de persona';

2. valoramos las diferencias como prueba de inferioridad y desviación (idealización es la otra cara de la moneda).[33]

Lo que hace falta es desarrollar una perspectiva intercultural, es decir, primero tenemos que aceptar el hecho de que valores, actitudes y maneras de ver la vida, distintas a las nuestras pueden existir, y que pueden ser importantes y hasta eficaces.

Llegar a conocer nuestro propio bagaje cultural

Lo que ofende a los componentes de minorías culturales no es tanto que el otro lado demuestra un 'comportamiento equivocado' y no es sensible a 'lo que se debe o no hacer' dentro de su contexto cultural. Lo que realmente les duele es la negación de la experiencia diaria de las minorías al tener que cuestionar la validez de lo que ellos aprendieron como normal, adecuado, lógico, válido etc. O, como dijo una vez un padre turco: 'Ellos ni siquiera se dan cuenta de que yo estoy intentando ceder. Y en una situación como esta, no me importa que me hagan daño. Es casi inevitable. Muy a menudo, no lo hacen a propósito. Sólo es que, ojalá se dieran cuenta de que yo tengo que actuar en contra de mi bagaje cultural y que ellos siempre esperan de mi que cambie.'

Mucho antes de que la escuela empezara a establecer un diálogo entre las iglesias y la mezquita que había en el área, un grupo de mujeres turcas

31. Aplicar categorías de orientación que uno mismo ha creado de otra cultura. Véase: Theroux, P. (1971) *Jungle Lovers*, London; Ghosh, A. (1986) *The Circle of Reason*, London.

32. Así se explica la importancia que tiene el estilo de vida japonés para trabajos que tratan las relaciones interculturales. Aceptando la importancia que goza el país dentro del contexto de estructuras capitalistas, queda patente que su diferente estructura social, sus valores y sus modelos de comportamiento, no pueden llamarse inferiores. Hay que saber tratarlos. Véase Wolferen van, K. (1990) *The Enigma of Japanese Power*. New York;
también las notas 14 y 48 de este trabajo.

33. El análisis hecho por T. Todorov de cómo Colón organizó su percepción de lo desconocido, nos proporciona ejemplos muy claros de cómo una misma persona puede emplear ambas estrategias. Véase el 1er capítulo de Todorov, T. (1982) *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*. Paris.

decidieron participar en una reunión católica. A la salida, una de ellas dijo: 'Sabes, nunca acabé de creer lo que se decía sobre los cristianos. ¿Y ahora? ¡No me lo podía creer! Es verdad que esta gente reza a tres dioses a la vez. ¿No crees que es escandaloso?'

Verse reflejado en el espejo de otra cultura puede ser tan divertido como molesto. El desconcierto que probablemente sentimos en tal caso, puede actuar como revulsivo y sensibilizarnos hacia los modelos de comunicación diaria que constantemente presionan a las minorías étnicas para que defiendan o justifiquen sus 'extrañas y exóticas costumbres.' ¿Podemos realmente estar seguros de que nuestra interpretación de los valores o modelos de comportamiento de otras personas es mejor que el suyo propio? Visitantes alemanes al proyecto suelen dar por sentado que mujeres que se cubren el pelo son mujeres oprimidas, y las que no lo hacen son mujeres liberadas. A veces las mujeres en cuestión se sienten dolidas porque no se les permite participar en este proceso de calificación. Otras veces ríen. Puede ser de ayuda recordar que, como dijo Lorenzo de Arabia en su famoso libro, muchos de sus compañeros árabes de lucha pensaban que la costumbre británica de llevar sombrero estaba relacionada con un esfuerzo inútil por su parte, de proteger sus ojos de pecador de la mirada acusadora de dios.[34]

Las relaciones inter-culturales pueden ser molestas. Sin embargo, ya que se basan en el diálogo, ofrecen muchas oportunidades para llevar a cabo un proceso de reflexión abierta y sincera, durante el cual podemos aprender mucho sobre nosotros mismos y sobre otras culturas.

'Sin embargo, entenderse a uno mismo y entender a los demás son dos procesos íntimamente relacionados. Para llevar a cabo uno, debes empezar con el otro, y vice versa.'[35]

Una vez, durante una sesión de formación, una enfermera turca se quejó de las prioridades que adoptan los expertos alemanes a la hora de hablar de 'costumbres turcas'. 'Siempre habláis de "los turcos". Siempre tenemos que explicar, justificar, cuestionar. ¿Hay alguien aquí que me quiere explicar, ahora mismo, en qué consiste "la cultura alemana?"'

Al final, después de haber cruzado medio mundo, podríamos volver para enfrentarnos a nuestra propia parte de la historia. Al reflexionar sobre cómo desarrollar las técnicas de comunicación inter-cultural, no estamos hablando de acumular toda la información posible sobre 'los turcos' o 'el grupo'. Hablamos, sobre todo, de cómo desarrollar un conocimiento más profundo de nuestro propio bagaje cultural, su historia, la historia de sus orígenes en un contexto específico, y el impacto que tiene sobre nuestras creencias, nuestros modelos de comportamiento, nuestras expectativas, en relación con otras personas. En este sentido, trabajar en un contexto multicultural nos puede servir para 'abrirnos los ojos'[36], y hacernos percibir que 'El problema que tengo con él, soy yo mismo'.[37]

El conocimineto de otras culturas

Cuando un psiquiatra de raza negra, en los Estados Unidos, pidió al Instituto Nacional de Salud Mental que pusiera en marcha un instituto o comisión para estudiar el racismo o la superioridad blanca, se le dijo: 'pondremos en marcha un instituto para estudiar grupos minoritarios. Dicho de otra manera, no nos estudiaremos a nosotros mismos, os estudiaremos a vosotros.'[38] Parece ser una creencia común que la acumulación unilateral de datos sobre grupos minoritarios es la manera apropiada de proceder. ¿Y quién hay mejor preparado para hacerlo, dada su larga tradición de exploración y evaluación de otras culturas, que los europeos?[39] No deberíamos, sin embargo, olvidarnos del hecho

34. Lawrence, T.E. (1935) *The Seven Pillars of Wisdom*, London.

35. Hall, E.T. (1989) *obr cit*, pág. 69.

36. ibid, pág. 212.

37. ibid, pág. 240;
veáse también Kristeva, J. (1988) *Etrangers à nous-mêmes*. Paris;
Erdheim, M. (1982) *Das kollektive Unbewute*. Frankfurt/M.

38. Weinberg, M. "A Historical Framework for Multicultural Education" in Cross, D.E., Baker, C.G. & Stiles, L.J. (eds.) (1977) *Teaching in a Multicultural Society. Perspectives and Professional Strategies*. New York/London, pág. 17.

39. CERI, *obr cit*, p. 17 sig.

de que esta tradición pertenece al contexto de la expansión y colonización, por parte de los europeos, de otras personas. Sucede muy a menudo que los 'conocimientos' acumulados en el camino son partidistas. Filósofos como Emmanuel Kant, David Hume y muchos otros creían en la supremacía blanca; el sabio victoriano Thomas Carlyle escribió sobre lo que él denominaba 'el Negraco': 'El Todopoderoso le ha hecho para ser un Sirviente.'[40] También abundan imágenes del 'bárbaro', 'lascivo', 'indolente' turco y árabe.[41] Conscientemente o no, acariciamos visiones del 'sonriente negrito' y el 'gitano bailaor.'[42] Estereotipos unilateralesde 'relaciones interculturales' se encuentran en poemas infantiles, libros de aventuras, tebeos y otros medios de comunicación que encontramos en el curso de nuestro proceso de socialización.

Se puede considerar a los componentes de otras culturas como atletas excepcionales o excelentes músicos; podemos reconocerles cualidades emocionales ('generosos', 'hospitalarios', 'afectuosos', pero además son 'violentos', 'irracionales', 'molestos'). ¿Cuánto sabemos acerca de su herencia cultural, sus instituciones sociales, sus políticos, científicos o artistas? ¿Contemplamos alguna vez la posibilidad que podemos aprender de ellos, en vez de que sea siempre al revés? ¿Y es exagerado pensar que hasta nosotros, los profesionales mejor intencionados, a veces nos comportamos como la reencarnación de Robinson Crusoe en su intento de civilizar 'el salvaje'?[43]

Sobre esta base, información adicional sobre los antecedentes culturales de una minoría tiende a confirmar nociones preconcebidas en lugar de provocar un cambio de actitud en cualquier lado. Es más, crear estereotipos no nos permitir percibir las diferencias individuales y las fuerzas y recursos que los miembros de cierta minoría nos pueden ofrecer.

Los componentes de diferentes culturas no se reúnen en un vacío. Tienen un pasado y un presente que, muy a menudo, se caracterizan por una historia de desigualdad en las inter-relaciones. En este sentido, no se puede reducir la educación multicultural a un proceso unilateral de mejora de las posibilidades de una minoría, para que se adapte su statu quo. Se trata también de cambiar actitudes 'blancas' quizás más que otra cosa.

La búsqueda de nuevas perspectivas

Debido a las numerosas sorpresas que la burocracia prepara al inocente espectador, la zona de captación de uno de los centros diurnos se quedó sin población alemana. Se había proporcionado viviendas nuevas a las familias en el transcurso de un programa de reintegración. Prácticamente de la noche al día, el personal alemán del centro se enfrentó a una situación única: había gente de todo el mundo que no se entendía ni entre ellos ni a los educadores. Hablando de su trabajo, uno de ellos dijo: 'Sabes, aquí hay una familia del Zaire. Quiero decir que han salido de la jungla. ¡Nada de civilización, nada! Por suerte, sé algo de francés, así que me puedo comunicar algo con los padres.'

Básicamente, se dejó solos a los profesionales. Ellos sentían que no podían cumplir ni con su rol ocupacional ni con los problemas de las familias que acudían al centro. Uno se pregunta sobre el concepto de 'civilización' del que habla el ejemplo anterior y cómo consigue la gente aprender francés en un lugar donde no hay nada. Trabajar con una creciente conciencia de la existencia de actitudes adquiridas de racismo, es una cosa. La estructura subyacente presente en la situación que hemos descrito, es otra. En el ejemplo se estaba programando el fracaso del interculturalismo. Lo que sucede en una situación multicultural diaria, a menudo no es cuestión de diferencias incompatibles entre seres humanos, sino el resultado de una desigual distribución de recursos y una política inadecuada para paliar sus efectos.

40. Parker, K. *obr cit*, pág. 290; Véase también: R. & G. Riepe (1992) *Du schwarz ich weiss. Bilder und Texte gegen den alltäglichen Rassismus*. Wuppertal.

41. Véase Said, E.W. (1978) *Orientalism*. London; Kabbani, R. (1988) *Europe's Myths of the Orient*. London; Schiffer, R. (1982) *Turkey Romanticised. Images of the Turks in Early 19th Century English Travel Literature*. Bochum; Mabro, J. (1991) *Veiled Half-Truths. Western Travellers' Perceptions of Middle Eastern Women*. London/New York.

42. Wiener, M. (1990) *Ikonographie des Wilden*. München; Melber, H. (1992) *Der Weiheit letzter Schluß. Rassismus und kolonialer Blick*. Frankfurt/M.; Theye, T. (Hrsg.) (1985), *Wir und die Wilden. Einblicke in eine kannibalische Beziehung*. Reinbek b. Hamburg; Gilman, S.L. (1992) *Rasse, Sexualität und Seuche. Stereotype aus der Innenwelt der europäischen Kultur*. Reinbek b. Hamburg; Lorbeer, M. & Wilde, B. (Hrsg.) (1991) *Menschenfresser, Negerküsse. Das Bild vom Fremden im deutschen Alltag*. Berlin; Nederveen Pieterse, J. (1990) *Wit over Zwart. Beelden van Afrika en zwarten in de westerse populaire cultuur*, Amsterdam (Koningklijk Instituut voor de Tropen); Essed, P. (1990) *Everday Racism. Reports From Women of Two Cultures*. Claremont, CA; Pratt, M.L. (1992) *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*. London/New York; Pearce, R.H. (1988) *Savagism and Civilisation. A Study of the Indian and the American Mind*. Berkeley/Los Angeles; Inongo-vi-0Makomé, (1990) *España y los negros africanos*. Barcelona; Calvo Buezas, T. (1990) *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*, Barcelona; Kenrick, D. & Puxon, G. (1972) *The Destiny of Europe's Gypsies*. London; Hohmann, J.S. (1988) *Geschichte der Zigeunerverfolgung in Deutschland*. Frankfurt/New York; Becker, J. (1977) *Alltäglicher Rassismus. Afro-amerikanische Rassenkonflikte im Kinder- und Jugendbuch der Bundesrepublik*, Frankfurt/New York.

43. Algunas personas defienden la idea que las mismas minorías culturales tampoco se libran de imponer estereotipos. Aún así, ellos normalmente no tienen poder para imponerlos o introducirlos como conjunto de conocimientos públicos, ni tienen los recursos para emplearlos en justificar estructuras de poder asimétricas y sus efectos en términos de discriminación, explotación, y aniquilación de otros.

Por supuesto, una fiesta de té turca no acaba con la legislación restrictiva, y ejemplos positivos de trabajo con refugiados no son todavía un asunto a incluir en campañas políticas. Los que trabajan en el campo de la educación no pueden cambiar las casualidades estructurales, éstas se tienen que tratar a nivel político y económico. Es más, estos profesionales podrían encontrar que se les está usando para paliar, de manera superficial, la situación.

Sensibilizarse hacia las técnicas inter-culturales de comunicación está de moda por una serie de razones. Los expertos en publicidad se encargan de que los símbolos, colores y lemas empleados en la presentación de sus productos, no vayan en contra de los objetivos de la psicología de ventas.[44] Ejecutivos participan en cursillos de formación para convertirse en negociadores hábiles inter-culturalmente. Esto debería sensibilizarnos hacia el hecho de que los motivos ocultos de los que hablan a favor del tema no son siempre altruistas. No sin razón se ha llamado el planteamiento de la educación multicultural 'el último y más liberal variante de la perspectiva asimilacionista.'[45] Los peligros ocultos se hacen patentes cuando seguimos la disputa entre 'multiculturalistas' y 'antiracistas'.[46]

Entre otras cosas, se ha dicho que las distintas maneras de entender y poner en práctica los planteamientos de la educación multicultural/intercultural son ineficaces, idealizadoras, discriminadoras y hasta de segregacionistas porque mantienen artificialmente las fronteras.[47]

De hecho, solemos sospechar que los miembros de otras culturas se esconden detrás de rasgos nebulosos de una rareza eterna. Muy a menudo, al hacer esto, les reprochamos que se agarran a obstáculos para comunicarse que nosotros mismos establecemos. Desde que el Almirante Perry desembarcó en las costas japonesas a mediados del siglo XIX, se ha dicho que los japoneses son tan diferentes y muy difíciles de entender. Parecían seres reservados y retraídos, y los esfuerzos para describir y analizar su 'carácter nacional' no consiguió otra cosa que establecer su imagen de incomprensibles: obviamente, ellos no querían que nadie les entendiera. Es extraño, informes de viajeros 250 años antes de la llegada de Perry nos daban otra impresión. Si estudiamos el informe de Perry sobre la misión, veremos que al desembarcar, la tripulación había recibido ordenes estrictas de escuchar con atención todo lo que contaban, pero de dar la mínima información posible sobre ellos mismos. Unas páginas más adelante, el mismo informe se queja de que los japoneses son poco comunicativos y evasivos sobre las cosas más sencillas ...[48]

Después de todo, no estamos hablando tanto de reglas técnicas que nos ayudan a facilitar acrobácicas interculturales, sino de cómo se acerca la gente en un contexto específico, y cómo aprovechan su situación. Las personas que han participado en nuestro proyecto han experimentado cambios. Al convivir y trabajar juntos, han logrado alcanzar un mayor conocimiento de si mismo, entender mejor a los demás, se han ampliado sus opciones.[49] El proceso, una vez iniciada, es abierto:

El desarrollo de la ciencias de las matemáticas, el flamenco, y los libros de Hanif Kureishi y otros sacan sus fuerzas de la integración de muchas facetas culturales. Para poder utilizar la diferencia como fuente de creatividad, tenemos que darnos cuenta de que no existe 'el turco' y 'el alemán'. Tomar en cuenta la posibilidad de diferencias ancladas en la cultura, es una cosa. Insistir en que existen, es otra. Decir que son insuperables, es un argumento ridículo pero a menudo tiene consecuencias fatales.

44. Véase Dülfer, E. (1991) *Internationales Management in unterschiedlichen Kulturbereichen*. München/Wien, pág. 428 sigs.

45. Troyna, B. *Can You See the Join? An Historical Analysis of Multicultural and Antiracist Education Policies* in Gill, D., Mayor, B. & Blair, M. (eds.), *obr cit*, 63-91, pág. 71.

46. Véase la nota 4; Finkielkraut, A. (1987) *La défaite de la pensée*. Paris.

47. Para obtener una idea general sobre la discusión, véase Rattansi, A. *Changing the Subject? Racism, Culture and Education* in Donald, J. & Rattansi, A. (eds.), *obr cit*, 11-48.

48. Singer, K. (1991) *Spiegel, Schwert und Edelstein. Strukturen des japanischen Lebens*, Frankfurt/M., pág. 48;
véase también Barr, P. (1988) *The Coming of the Barbarians. A Story of Western Settlement in Japan 1853-1870*. London etc.;
Benedict, R. (1989) *The Chrysanthemum and the Sword. Patterns of Japanese Culture*. Boston;
Collins, R.J. (1992) *Japan-Think, Ameri-Think. An Irreverent Guide to Understanding the Cultural Differences Between Us*. New York etc.;
Doi, T. (1982) *Amae. Freiheit in Geborgenheit. Zur Struktur der japanischen Psyche*. Frankfurt/M.;
Buruma, I. (1984) *A Japanese Mirror*. London;
Hijiya-Kirschnereit, I. (1988) *Das Ende der Exotik. Zur japanischen Kultur und Gesellschaft der Gegenwart*, Frankfurt/M.

49. Para ilustrar el proceso, quizás habría sido mejor emplear diferentes maneras de presentación. Esto, sin embargo, podría hacerlo más difícil que otras personas sacaran aquellas guías que les sirvirían para otro contexto. Encontrarán métodos de descripción en Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. New York 1973;
Rabinow, P. (1977) *Reflections on Fieldwork in Morocco*. Berkeley/Los Angeles;
Clifford, J. & Marcus, G.E. (ed.) (1986), *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley/Los Angeles/London.

Studies and Evaluation Papers

1	Risk factors and the process of empowerment* María Chávez	July 1991
2	Assessing pre-schools: an ethnographic approach (from a South African evaluation)* M.G. Whisson and C.W. Manona	July 1991
3	Reflections on working with Ethiopian families in Israel Michael Ashkenazi	October 1991
4	Linking theory to practice: the experience of the Partnership in Education project, Strathclyde, Scotland Fiona Orton	October 1991
5	Building on people's strengths: the case for contextual child development Gerry Salole	July 1992
6	Child survival and child development in Africa Dr Ibinado S. Agiobu-Kemmer	July 1992
7	The role of refugee women and children of Afghanistan today Nancy H. Dupree	July 1992
8	Parent run day care centres: the growth of a French community initiative Josette Combes	December 1992
9	From store cupboard to family room: how parents pushed open the doors of a Scottish nursery school Elly Alexande	December 1992
10	The process of change: altering the practice of care in a children's home in the Middle East Birgitta Gälldin Åberg	December 1992
11	Multicultural approaches in education: a German experience Carmen Treppte	April 1993
12	Educational development of students following participation in a pre-school programme in a disadvantaged area in Ireland Dr. Thomas Kellaghan and Betty Jane Greaney	April 1993
13	Selecting and training community promoters in Latin America Jani Brouwer and Sergio Martinic	February 1994
14	Planteamientos multiculturales en la educación: una experiencia alemana Carmen Treppte	July 1994

* Esta publicación no ha sido reeditada, pero puede obtenerse en microficha o en papel. Interesados dirigirse a ERIC, Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 805 West Pennsylvania Avenue, Urbana, IL 61801, USA .Tel: 1.217.3331386 Fax: 1.217.3333767

Acerca de esta serie

Los **Estudios e Informes de Evaluación** son una serie de documentos preliminares que provienen de las experiencias de campo, presentando resultados y reflexiones sobre el 'trabajo en progreso'. Esta serie por tanto, actúa a modo de foro para el intercambio de ideas.

Los hallazgos, interpretaciones, conclusiones y puntos de vista expresados, son exclusivamente propiedad de los autores, y no reflejan necesariamente los puntos de vista o la política de la Fundación Bernard van Leer.

Algunas de las contribuciones surgen directamente del campo de trabajo, de las evaluaciones y las experiencias de formación extraídas de los programas apoyados por la Fundación Bernard van Leer en todo el mundo; otras son contribuciones que poseen una especial relevancia para esos programas. Todos ellos tienen como objetivo el tratar temas relacionados con la atención y desarrollo de la primera infancia.

Los derechos de autor son compartidos conjuntamente entre los autores de los artículos y la Fundación. A no ser que se indique lo contrario, éstos informes son susceptibles de ser citados o fotocopiados sin permiso del autor, siempre y cuando no se utilicen con fines comerciales. Las citas deben ser nombradas íntegramente, tomando como fuente a la Fundación.

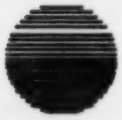
Las contribuciones a esta serie son bienvenidas. Cualquier sugerencia deberá ser enviada primeramemte a la Fundación Bernard van Leer, a la dirección impresa al final de ésta página.

Acerca de la Fundación

La **Fundación Bernard van Leer** es una institución internacional de corte filantrópico y profesional con sede en Los Países Bajos. Fundada en 1949 con fines humanitarios, concentra sus recursos en el apoyo de iniciativas comunitarias culturalmente apropiadas, centradas fundamentalmente en las necesidades del desarrollo de la niñez, comprendida desde el nacimiento hasta los 8 años de edad. En la actualidad, la Fundación apoya alrededor de 100 proyectos en más de 40 países industrializados y en vías de desarrollo.

Como parte de su misión, la Fundación también brinda apoyo a la evaluación, formación y difusión/diseminación de las experiencias obtenidas en los proyectos, extendiéndolas a una audiencia internacional y comunicando sus resultados a organismos internacionales, instituciones y gobiernos, con el objetivo de mejorar y fomentar políticas en favor de la niñez.

Los ingresos de la Fundación proceden del Grupo de Compañías Van Leer, un conjunto de empresas de ámbito mundial establecido por Bernard van Leer en 1919, del cual la Fundación es su principal beneficiaria. De acuerdo a sus estatutos, la Fundación otorga preferencia al apoyo de proyectos cuyas actividades se desarrollen en países donde tales compañías manufactoras operen.



Fundación Bernard van Leer, Apartado Postal 82334, 2508 EH La Haya, Países Bajos
Tel: (070) 351 2040; Fax: (070) 350 2373